Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9370450
Centre d'intérêt : 912

Recueil de textes : les problèmes d'apprentissage / [coordination et supervision, Jean Patry]. -- [Québec] : Direction de la formation générale des adultes, 1991.
vi, 98 p. ; 28 cm.

Code : 9192-601, 38-3157. Bibliogr. : p. 97-98. Glossaire.

ISBN 2-550-15941-1

Vedette(s)-secondaire(s) : Patry, Jean, éd • Québec (Province). Direction de la formation générale des adultes

Descripteur(s) : Alphabétisation • Difficulté d'apprentissage • Trouble d'apprentissage • Difficulté de lecture • Education des adultes

Identificateur(s) de sujet : Cerveau

Ces textes, qui portent exclusivement sur les problèmes d'apprentissage visent à aider les adultes en alphabétisation à comprendre leur situation et à la dédramatiser. Ils ont pour objectif de les familiariser avec différents aspects de la problématique d'apprentissage. Le premier chapitre présente le fonctionnement du cerveau en rapport avec l'apprentissage et les problèmes qui peuvent s'y rattacher. Le second propose une banque de textes variés qui traitent de différents aspects des problèmes d'apprentissage, se rapportant surtout à la lecture. Les textes sont présentés en deux versions, s'adressant à un groupe homogène (de débutants ou moyens ou les deux) ou à un groupe hétérogène (de niveaux multiples de compétence). Un lexique définit les termes qui apparaissent en caractères gras dans les textes et pour chacune des définitions, un exemple concret est présenté dans un court texte.

Type de document :

RECUEIL DE TEXTES

LES PROBLÈMES D'APPRENTISSAGE

SEPTEMBRE 1991

9370450

RECUEIL DE TEXTES

LES PROBLÈMES D'APPRENTISSAGE

Septembre 1991

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale des adultes

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1991 — 9192-601

ISBN: 2-550-18941-1

Dépôt légal — quatrième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les personnes suivantes qui ont participé à la production du présent recueil de textes sur les problèmes d'apprentissage:

Madame Michèle Levesque, de la Commission scolaire Vallée de la Matapédia

Madame Ghislaine Gauthier, de la Commission scolaire régionale de Chambly

Madame Louise Comtois-Fleury, de la Commission scolaire de Valleyfield

Madame Sylvie Prescott, de la Commission des écoles catholiques de Montréal

Madame Johanne Jasmin, de la Commission des écoles catholiques de Montréal

Responsable à la Direction de la formation générale des adultes

Margot Désilets

Coordination et supervision

Jean Patry, de la Commission scolaire régionale de Chambly

Traitement de texte

Lise Martel, de la Commission scolaire régionale de Chambly

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements III

Présentation du recueil de textes 1

Chapitre premier : Le fonctionnement du cerveau 9

Présentation du chapitre 11

Banque de textes sur le cerveau 15

- Le cerveau : un centre important de traitement (texte I) 17
  Le cerveau : un centre important de traitement (texte II) 19

- Le cerveau : une chaîne à trois maillons (texte I) 21
  Le cerveau : une chaîne à trois maillons (texte II) 22

- Un exemple de problème à l'unité 1:
  - une cause extérieure (texte I) 25
  - une cause extérieure (texte II) 26

  - une cause intérieure (texte I) 28
  - une cause intérieure (texte II) 29

- Un exemple de problème à l'unité 2 :
  - une mauvaise perception (texte I) 31
  - une mauvaise perception (texte II) 33

  - des séquences mêlées (texte I) 35
  - des séquences mêlées (texte II) 36

  - un manque de raisonnement (texte I) 38
  - un manque de raisonnement (texte II) 39

- Un exemple de problème à l'unité 3 :
  - un manque de transfert (texte I) 40
  - un manque de transfert (texte II) 41

Chapitre II 43

Présentation du chapitre 45

Banque de textes variés sur les problèmes d'apprentissage 49

- Les problèmes d'apprentissage (texte I) 51
  Les problèmes d'apprentissage (texte II) 52
- Situations diverses 54
- Des préalables à la lecture et à l'écriture 56
- Julien et ses difficultés (texte I) 58
  Julien et ses difficultés (texte II) 59
- Un drôle de problème (texte I) 60
  Un drôle de problème (texte II) 62
- La confiance, un atout important (texte I) 63
  La confiance, un atout important (texte II) 65
- Une découverte (texte I) 66
  Une découverte (texte II) 67
- L'absence de motivation chez Paul (texte I) 69
  L'absence de motivation chez Paul (texte II) 70
- On peut mémoriser... (texte I) 71
  On peut mémoriser... (texte II) 72
- Mieux utiliser sa mémoire 73
- La mémoire de Jeanne (texte I) 74
  La mémoire de Jeanne (texte II) 75
- Alain veut savoir (texte I) 76
  Alain veut savoir (texte II) 77
- Une recette de base (texte I) 78
  Une recette de base (texte II) 80

Lexique Je veux comprendre les mots 83

Bibliographie 95

Présentation du recueil de textes

PRÉSENTATION DU RECUEIL DE TEXTES

Bon nombre des adultes inscrits dans des activités d'alphabétisation ont eu, et ont encore des problèmes d'apprentissage. Ces problèmes se traduisent par des difficultés ou par des troubles spécifiques d'apprentissage. Les difficultés d'apprentissage se manifestent par une incapacité temporaire de faire des apprentissages, alors que les troubles spécifiques sont de nature permanente et sont plus difficiles à corriger que les difficultés d'apprentissage.

L'adulte qui a des problèmes d'apprentissage peut tout de même apprendre. Cela se fait d'une autre façon, à un rythme différent, mais il ou elle est capable d'apprendre. Il ou elle pourra suivant sa situation, régler définitivement son problème, ou encore, développer des moyens pour le contourner. À cet égard, les formatrices et les formateurs en alphabétisation doivent rechercher des moyens, développer des stratégies pour soutenir et aider les adultes qui ont des problèmes d'apprentissage.

Face à une telle situation, il nous est apparu intéressant de produire un recueil de textes qui porte exclusivement sur les problèmes d'apprentissage. S'ajoutant à la série de recueils de textes déjà publiée, ce nouveau recueil a pour objectif principal d'aider la grande majorité des adultes à comprendre leur propre situation et à la dédramatiser sans toutefois la banaliser.

Au moyen de textes de lecture, les adultes pourront se familiariser avec différents aspects de la problématique d'apprentissage. Du même coup, ces textes permettront à la formatrice et au formateur d'aborder cette problématique avec les adultes. Ces textes ne sont pas faits pour dépister ni pour diagnostiquer et encore moins pour régler des problèmes d'apprentissage; en fait, ils les abordent en vue de les démythifier auprès des premières personnes concernées : les adultes analphabètes.

Le présent recueil de textes est divisé en deux chapitres. Le premier chapitre a la particularité de présenter le fonctionnement du cerveau en rapport avec l'apprentissage et les problèmes qui peuvent s'y rattacher. Le second chapitre rassemble des textes qui traitent de différents aspects des problèmes d'apprentissage.

Puisqu'ils s'adressent au départ à des adultes en processus d'apprentissage de la lecture, les textes du recueil respectent des critères précis de lisibilité. Ces critères correspondent aux différents niveaux de compétence en lecture et ils sont décrits dans le premier recueil de textes paru en janvier 1990[1].

Pour faciliter l'utilisation des textes, chaque texte est présenté en deux versions. La première version s'adresse à un groupe homogène (niveaux débutant ou moyen ou les deux). La seconde version présente des difficultés progressives de lecture de manière à pouvoir être utilisée avec un groupe hétérogène (niveaux multiples de compétence). Il faut noter que la première version pourra sembler à prime abord, pour nous, «lecteurs» habitués, très simple voire même trop simple! Mais, il faut se rappeler qu'il en va autrement pour l'adulte qui en est à ses premières armes en lecture. On remarquera aussi que certains textes sont présentés dans une seule version; nous laissons à la formatrice et au formateur le soin de juger à quels types de lecteurs il convient de les présenter.

De plus, l'emploi de termes particuliers à la problématique augmente le degré de complexité de certains textes. Pour pallier cette situation, un lexique se trouve à la fin du recueil. Intitulé *Je veux comprendre les mots*, ce lexique définit les termes qui apparaissent en caractères gras dans les textes. Pour chacune des définitions données, un exemple concret est présenté dans un court texte. Bien qu'ils soient construits différemment des autres textes du recueil, ces courts textes pourraient aussi servir de textes de lecture. Il reviendra à la formatrice et au formateur de juger de l'utilisation qui pourrait être faite du lexique.

Le texte est avant tout construit pour apprendre à lire. Afin d'illustrer comment on peut utiliser un texte pour développer l'habileté à lire, nous vous proposons un exemple d'exploitation d'un texte. Cet exemple pris à partir du texte intitulé *On peut*

---

1. Ministère de l'Éducation du Québec. Guide de formation sur mesure en alphabétisation - Recueil de textes, janvier 1990.

mémoriser... vous est présenté à travers les étapes développées dans la Grille universelle d'exploitation d'un texte[2].

a) L'amorce

Avant d'aborder le thème sur la mémoire à l'aide du texte *On peut mémoriser...*, on amènera les adultes à faire appel à leurs propres connaissances sur le sujet. Au cours d'une table ronde, on fera, dans un premier temps, nommer par les adultes tout ce qu'on peut mémoriser. On inscrira ces différents éléments au tableau. Ces éléments deviendront une banque d'idées ou des mots de vocabulaire pour travailler le texte.

Dans un deuxième temps, on fera préciser par les adultes pourquoi il est plus facile de mémoriser certaines choses plutôt que d'autres. On inscrira les idées au tableau.

Exemple

Ce qu'on peut mémoriser :	Pourquoi c'est plus facile :
• les visages,	• on les voit souvent;
• les paysages,	• c'est en couleurs;
• les événements,	• on les aime;
• les chansons, etc.	• on les entend souvent; etc.

Pour poursuivre la réflexion sur la mémoire et pour amener les adultes à comprendre qu'on peut aussi mieux mémoriser de l'information lorsqu'elle a du sens et qu'elle est bien organisée, on procédera à un petit jeu qui se déroule comme suit .

1 On montre successivement trois cartons qui contiennent chacun une liste de cinq mots;

---

2. Ministère de l'Éducation du Québec. Guide de formation sur mesure en alphabétisation - Recueil de textes, janvier 1990, p. 90-93.

2 on laisse dix secondes aux adultes pour mémoriser chaque liste;

3 on demande aux adultes de nommer les mots qui étaient inscrits sur chaque liste;

4 on demande aux adultes de déterminer le groupe de mots (le carton) qui leur a semblé «le plus facile à mémoriser» et on leur demande de préciser pourquoi;

5 on demande aux adultes de déterminer le groupe de mots (le carton) qui leur a semblé «le plus difficile à mémoriser» et on leur demande aussi de préciser pourquoi.

Liste de mots

1er carton	2e carton	3e carton
RADU	TOUT	TOUT
PILO	MÉMORISER	LE
ALRE	LE	MONDE
MICHU	PEUT	PEUT
IRJU	MONDE	MÉMORISER

N.B. Dans certains cas, la formatrice ou le formateur devra lire les mots aux adultes si ceux-ci n'arrivent pas à les lire facilement en l'espace de dix secondes.

b) L'intention

Il s'agira maintenant de donner aux adultes le goût de lire le texte qui a pour titre *On peut mémoriser...* On précisera que l'intention qui nous pousse à lire le texte est de vérifier si celui-ci confirme les idées émises au moment de la discussion et du jeu sur la mémoire. On vérifiera en même temps si le texte ajoute d'autres éléments en rapport avec le sujet. La formatrice ou le formateur écrira cette intention au tableau.

Exemple

On vérifie si le texte confirme nos idées.
On vérifie si le texte ajoute des idées.

c) La découverte du texte

Ce sera maintenant le temps de lire le texte, c'est-à-dire de le décoder. La stratégie sera différente d'un groupe à l'autre. Les multiples activités exploitant les cinq entrées en lecture (lexicale, sémantique, syntaxique, morphologique et grapho-phonétique) seront aussi différentes d'un groupe à l'autre.

En ce qui concerne les adultes d'un groupe débutant en lecture, ils devront repérer dans le texte les mots clés inscrits au tableau au moment de l'amorce. Ils détermineront aussi les mots qu'ils peuvent y lire facilement. Pendant que les adultes feront ce travail individuellement, la formatrice ou le formateur pourra écrire le texte au tableau. Après ce travail individuel des adultes, les mots seront soulignés dans le texte écrit au tableau. Finalement, on procédera à la lecture du texte en groupe. La formatrice ou le formateur utilisera alors l'une ou l'autre des cinq entrées pour faire lire les mots nouveaux.

Suivront ensuite de multiples activités, individuelles ou en groupe (telles que suggérées dans la *Grille universelle d'exploitation d'un texte*[3]) concernant les connaissances et les techniques à développer. Voici un exemple parmi beaucoup d'autres d'exploitation de l'entrée sémantique: à partir du bout de phrase «**On peut mémoriser**», on fera composer une nouvelle phrase en choisissant un complément dans la liste des éléments déterminés au cours de la table ronde.

Quant aux adultes d'un groupe plus avancé en lecture, ils vérifieront par une lecture silencieuse si les mots clés ou les idées émises au cours de la table ronde et écrites au tableau se retrouvent dans le texte. Ils souligneront ces éléments dans le texte et

3. Ministère de l'Éducation du Québec. Guide de formation sur mesure en alphabétisation - Recueil de textes, janvier 1990.

ils détermineront les idées nouvelles. Ils approfondiront leurs connaissances sur le sens de certains mots en utilisant soit le dictionnaire, soit le lexique qui figure à la fin du recueil.

Puis, ce sera le temps de procéder aux activités de renforcement, telles qu'elles sont suggérées dans la Grille universelle. Voici un exemple d'exploitation de l'entrée sémantique: on demandera de trouver dans le texte deux mots de la même famille que mémoriser.

d) L'objectivation

Ce sera maintenant le temps de vérifier l'adéquation entre les hypothèses émises au cours de la table ronde et l'information contenue dans le texte. Ce sera aussi le moment idéal pour réagir aux opinions transmises dans le texte. Par exemple, on demandera si on est d'accord ou non avec l'affirmation du texte qui dit que des émotions trop fortes peuvent affecter la mémoire. On procédera en groupe, oralement.

L'objectivation étant aussi le moment de vérifier la compréhension du texte, on procédera à un petit questionnaire individuel adapté au niveau de lecture des adultes. Par exemple, on demandera à un groupe débutant, de copier la phrase qui dit qu'on peut se rappeler la senteur d'un parfum et le goût d'un aliment. À un groupe plus avancé on peut demander d'écrire la phrase qui dit qu'il est plus facile de se rappeler les choses agréables.

Les activités illustrées ici pour exploiter le texte *On peut mémoriser...* ne le sont, bien sûr, qu'à titre d'exemples. Chaque formatrice ou chaque formateur le fera à sa façon. L'important est d'exploiter le texte en passant par chacune des étapes de la Grille universelle.

CHAPITRE PREMIER
Le fonctionnement du cerveau

Présentation du chapitre premier

PRÉSENTATION DU CHAPITRE PREMIER

Les textes qui suivent sont regroupés dans un même chapitre qui porte comme titre LE FONCTIONNEMENT DU CERVEAU. Ils ont pour objectif d'expliquer de la façon la plus simple possible l'apprentissage. Il reste que le langage utilisé est parfois complexe, puisque nous avons tenu à employer les termes justes. Le lexique, à la fin du document, sera donc des plus utiles pour faire comprendre, par des exemples concrets, des termes aussi techniques que «processus simultané», «processus séquentiel», «transfert», «apprentissage», etc.

Les deux premiers textes présentent le fonctionnement global du cerveau. Ils sont accompagnés d'illustrations afin de permettre aux adultes de mieux comprendre l'apprentissage. Ils laissent entendre que s'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas bien durant l'apprentissage, on trouvera à coup sûr un problème d'apprentissage. Par contre, ces textes n'ont pas pour but de déterminer et de classifier les différents problèmes.

Le premier texte intitulé Le cerveau : un centre important de traitement explique comment se fait la liaison entre les sens, le système nerveux et les muscles. Le langage utilisé est relativement facile à comprendre pour la majorité des adultes inscrits en alphabétisation.

Le second texte intitulé Le cerveau : une chaîne à trois maillons est plus «technique». Il explique les étapes de l'apprentissage sur le plan de la structure interne du cerveau. Il associe les différentes étapes aux trois unités du cerveau telles que ces dernières ont été décrites par Luria, neurologue soviétique. Selon Luria (1973), toute activité mentale est rendue possible grâce à l'organisation et à la participation des trois unités fonctionnelles suivantes :

- l'unité 1 : l'éveil et l'attention;
- l'unité 2 : le traitement de l'information, c.-à-d. la réception, l'analyse et le stockage de l'information;
- l'unité 3 : la programmation, la régulation et la vérification de l'information (métacognition).

Vu la complexité de ce texte global sur les trois unités du cerveau, nous avons ajouté des textes complémentaires qui reprennent chacune des trois unités. Ces textes illustrent à travers une situation de vie le dysfonctionnement de ces unités. Les adultes pourront donc relier plus facilement le problème d'apprentissage à l'une ou à l'autre des unités. Ces divers textes énumèrent certaines causes des problèmes d'apprentissage, qu'il s'agisse de difficultés passagères ou de troubles spécifiques. Ils laissent beaucoup de place à l'animation. Il est très important de ne pas utiliser ces textes complémentaires sans avoir au préalable exploité le texte plus global intitulé Le cerveau : une chaîne à trois maillons.

Les différents textes de ce chapitre ne font évidemment pas le tour du sujet. Nous espérons toutefois que les mises en situation utilisées sauront mieux faire comprendre l'apprentissage et les problèmes qui peuvent y être reliés.

Note

On remarquera qu'on peut établir des rapprochements étroits entre les étapes de l'apprentissage de Luria et les modes du processus d'apprentissage fonctionnel.

Banque de textes sur le cerveau

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Le cerveau : un centre important de traitement**

Le cerveau : un centre important de traitement (texte I)

Nous pouvons nous tenir debout grâce à nos os et à nos **muscles**.

Nous pouvons faire bouger nos membres grâce à nos **muscles**.

Nous pouvons voir, entendre, sentir, goûter et toucher grâce à nos **sens**.

Nous pouvons faire tout cela grâce à notre **cerveau**.

Notre **cerveau** commande tout ce que nous faisons.

Notre **cerveau** reçoit des messages de notre corps.

Notre **cerveau** analyse ces messages.

Notre **cerveau** mémorise ces messages.

Notre **cerveau** organise ces messages.

Notre **cerveau** lance des messages à notre corps.

Notre **cerveau** nous permet de faire des **apprentissages**.

Notre **cerveau** nous permet de transférer nos **apprentissages**.

Parfois, les messages se transmettent mal.

Il y a alors un problème d'**apprentissage**.

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Le cerveau : un centre important de traitement**

Le cerveau : un centre important de traitement (texte II)

Nous pouvons nous tenir debout grâce à nos os et à nos **muscles**. Nous pouvons faire bouger nos membres grâce à nos **muscles**. Nous pouvons voir, entendre, sentir, goûter et toucher grâce à nos **sens**. Nous pouvons faire tout cela grâce à notre **cerveau**. Notre **cerveau** commande tout ce que nous faisons. Notre **cerveau** reçoit des messages de notre corps. Notre **cerveau** analyse ces messages. Notre **cerveau** mémorise ces messages. Notre **cerveau** organise ces messages. Notre **cerveau** lance des messages à notre corps. Notre **cerveau** nous permet de faire des **apprentissages**. Notre **cerveau** nous permet de transférer nos **apprentissages**. Parfois, les messages se transmettent mal. Il y a alors un problème d'**apprentissage**.

Le **cerveau** est un centre important de traitement . Il occupe presque tout l'intérieur de la tête. Il est relié à chacun des **muscles** du corps. Par exemple, c'est le **cerveau** qui commande à nos doigts de boutonner notre manteau lorsque nous avons froid. Le **cerveau** est relié aux **muscles** par des nerfs. Les nerfs ressemblent à des fils minuscules branchés sur le **cerveau**. Les nerfs ressemblent à des sentiers. Des messages circulent sur ces sentiers. Les messages partent du **cerveau** pour se rendre à chaque partie du corps.

Le **cerveau** reçoit aussi des messages de notre corps. Ces messages sont transmis par nos cinq **sens** : la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher. Nos yeux transmettent les images en couleurs à notre **cerveau**. Nos oreilles captent les sons et elles les transmettent à notre **cerveau**. En réalité, nous voyons et nous entendons avec notre **cerveau**. Nos yeux, nos oreilles ou notre nez sont des portes qui mènent à notre **cerveau**. Les **sens** transmettent des messages au **cerveau**.

Celui-ci reçoit ces messages. Il les analyse, les mémorise, les organise. Il apprend. Le **cerveau** est très important : il dirige l'organisation de notre système nerveux.

Si le **cerveau** ne sait pas bien organiser les messages que les **sens** lui envoient, il y a des problèmes d'**apprentissage**. Si le **cerveau** ne sait pas bien mettre de l'ordre dans toutes les informations qu'il reçoit, il y a des problèmes d'**apprentissage**.

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Le cerveau : une chaine à trois maillons**

Le cerveau : une chaine à trois maillons (texte I)

L'**apprentissage** est le résultat d'une suite d'opérations.

Chaque opération se passe dans une unité du **cerveau**.

Le **cerveau** est divisé en trois unités fonctionnelles.

L'unité 1 sélectionne l'information.

Il faut être attentif pour sélectionner la bonne information.

Il faut être en éveil.

L'unité 2 reçoit et classe l'information.

L'unité 2 enregistre l'information.

L'unité 3 combine les diverses formes d'information.

L'unité 3 permet d'utiliser l'information.

Parfois, une unité ne fonctionne pas bien.

Il y a alors un problème d'**apprentissage**.

L'**apprentissage** est facilité si les trois unités fonctionnent bien.

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Le cerveau : une chaîne à trois maillons**

Le cerveau : une chaîne à trois maillons (texte II)

L'**apprentissage** est le résultat d'une suite d'opérations. Chaque opération se passe dans une unité du **cerveau**. Le **cerveau** est divisé en trois unités fonctionnelles. L'unité 1 sélectionne l'information. Il faut être attentif pour sélectionner la bonne information. Il faut être en éveil. L'unité 2 reçoit et classe l'information. L'unité 2 enregistre l'information. L'unité 3 combine les diverses formes d'information. L'unité 3 permet d'utiliser l'information. Parfois, une unité ne fonctionne pas bien. Il y a alors un problème d'**apprentissage**. L'**apprentissage** est facilité si les trois unités fonctionnent bien.

Chaque unité du **cerveau** joue un rôle particulier. Tout cela se fait sous un contrôle coordonné. Chaque unité du **cerveau** est comme un maillon d'une chaîne. Si un maillon est brisé, la chaîne ne fonctionne pas bien. Alors, il y a un problème d'**apprentissage**.

L'unité 1 a pour fonction de sélectionner l'information envoyée par les **sens**. Il faut donc que le niveau d'éveil soit suffisant pour que l'**attention** soit soutenue. Il faut être concentré sur l'**apprentissage** à faire. Il n'y a pas d'**apprentissage** possible sans **attention**. Les problèmes d'**apprentissage** sont souvent causés par un manque à l'unité 1.

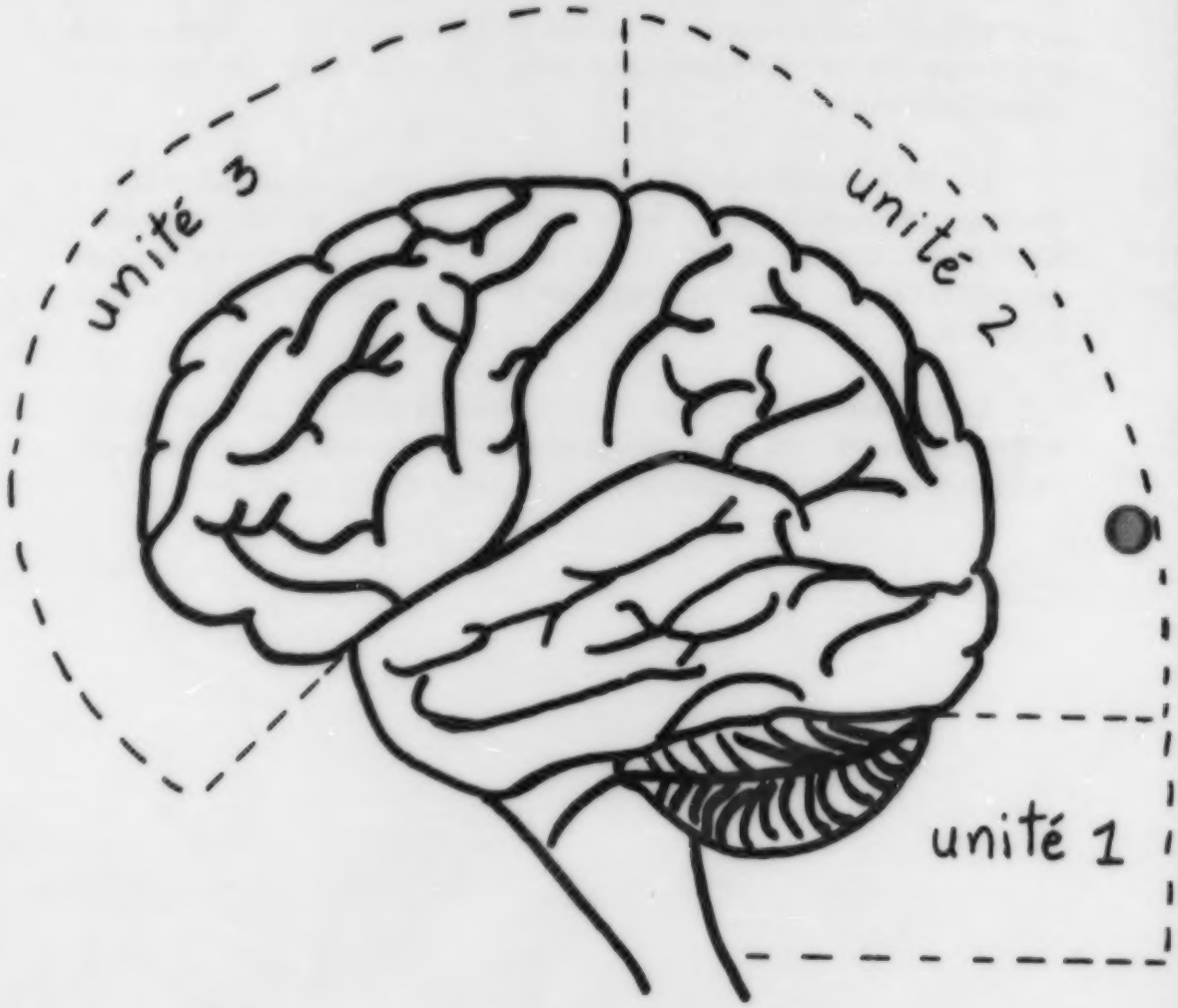
L'unité 2 a pour fonction de séparer, de classer et d'enregistrer l'information. Elle traite l'information afin de bien la mémoriser. Cela

signifie qu'elle la décode et la comprend. Le traitement de l'information se fait selon deux processus : le **processus séquentiel** et le **processus simultané**. Le **processus séquentiel** repose sur la mémoire. Le **processus simultané** repose sur le raisonnement. Parfois, ces processus ne fonctionnent pas bien. Il y a alors un problème d'**apprentissage**.

L'unité 3 a pour fonction de transmettre l'information qui aidera à résoudre des problèmes. C'est le moment d'utiliser les connaissances apprises, de les appliquer. C'est ce qu'on appelle le **transfert des apprentissages**. On peut aussi avoir un problème d'**apprentissage** à cette unité.

Le **cerveau** est complexe. Il a le pouvoir de recueillir, de sélectionner et d'emmagasiner l'information pour ensuite l'interpréter. Il est important de connaître comment il fonctionne pour pouvoir mieux apprendre.

Schéma du cerveau



CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Un exemple de problème à l'unité 1: une cause extérieure**

Une cause extérieure (texte I)

Luc doit apprendre une nouvelle règle de grammaire.

Il doit d'abord porter son **attention** sur cette règle.

Luc doit aussi être intéressé à apprendre cette règle.

Il doit se concentrer sur cette règle.

Luc a de la difficulté à se concentrer.

Il pense à ses problèmes d'argent.

Il pense à son problème de logement.

Luc ne porte pas son **attention** sur la règle à apprendre.

Il se laisse distraire.

Luc a un problème d'**apprentissage**.

L'unité 1 de son **cerveau** ne fonctionne pas bien.

Son problème d'**attention** est relié à son environnement.

Son problème a une cause extérieure.

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Un exemple de problème à l'unité 1: une cause extérieure**

Une cause extérieure (texte II)

Luc doit apprendre une nouvelle règle de grammaire. Il doit d'abord porter son **attention** sur cette règle. Luc doit aussi être intéressé à apprendre cette règle. Il doit se concentrer sur cette règle. Luc a de la difficulté à se concentrer. Il pense à ses problèmes d'argent. Il pense à son problème de logement. Luc ne porte pas son **attention** sur la règle à apprendre. Il se laisse distraire. Luc a un problème d'**apprentissage**. L'unité 1 de son **cerveau** ne fonctionne pas bien. Son problème d'**attention** est relié à son environnement. Son problème a une cause extérieure.

L'**attention** est une condition **préalable** à l'**apprentissage**. L'**attention** est un acte volontaire. Il faut faire un effort. Il faut mettre de côté des choses. Il faut être présent à ce que nous sommes en train de faire.

La **concentration** est aussi une condition **préalable** à l'**apprentissage**. La **concentration** est également un acte volontaire. Il faut soutenir son effort. Il faut rester présent à ce que nous devons faire.

Plusieurs conditions font varier l'**attention** et la **concentration**. Certaines de ces conditions sont reliées à l'environnement. Ces conditions sont extérieures à nous. Parmi ces conditions, on trouve des

préoccupations d'ordre matériel, comme des problèmes d'argent, de surcharge de travail ou de logement. Des problèmes émotifs, comme une rupture, un conflit avec ses parents ou la perte d'un être cher, affectent aussi la capacité d'**attention** et de **concentration**.

Luc a un problème d'**apprentissage** relié à un problème d'**attention**. L'unité 1 de son **cerveau** ne fonctionne pas bien. Il a de la difficulté à porter et à maintenir son **attention** sur l'**apprentissage** à faire. Il se laisse distraire par ses problèmes financiers. Son problème d'**attention** est relié à son environnement.

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Un exemple de problème à l'unité 1: une cause intérieure**

Une cause intérieure (texte I)

Claudette doit apprendre à diviser.

Elle doit porter son **attention** sur cette opération.

Elle doit se concentrer sur cette opération.

Claudette a de la difficulté à penser à la division.

Elle pense à sa peur.

Claudette a peur de ne pas être capable d'apprendre.

Elle a peur de l'échec.

Claudette ne porte pas son **attention** sur la chose à apprendre.

Elle se laisse distraire par sa peur.

Claudette a un problème d'**apprentissage**.

L'unité 1 de son **cerveau** ne fonctionne pas bien.

Son problème d'**attention** est relié à ses émotions.

Son problème a une cause intérieure.

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Un exemple de problème à l'unité 1: une cause intérieure**

Une cause intérieure (texte II)

Claudette doit apprendre à diviser. Elle doit porter son **attention** sur cette opération. Elle doit se concentrer sur cette opération. Claudette a de la difficulté à penser à la division. Elle pense à sa peur. Claudette a peur de ne pas être capable d'apprendre. Elle a peur de l'échec. Claudette ne porte pas son **attention** sur la chose à apprendre. Elle se laisse distraire par sa peur. Claudette a un problème d'**apprentissage**. L'unité 1 de son **cerveau** ne fonctionne pas bien. Son problème d'**attention** est relié à ses émotions. Son problème a une cause intérieure.

Les problèmes d'**attention** et de **concentration** peuvent être reliés à plusieurs conditions. Certaines de ces conditions sont intérieures à nous. Il y a des conditions qui relèvent du genre de personne que l'on est. Par exemple, certaines personnes sont d'un tempérament tourné vers l'extérieur. Elles se laissent plus facilement distraire par ce qui se passe autour d'elles.

D'autres conditions sont reliées aux émotions. Elles affectent aussi la capacité d'**attention** et de **concentration**. On parle ici du manque de confiance en soi, de la peur de l'échec, du manque de **motivation** pour certaines matières ou pour certains types de travaux...

Enfin, d'autres conditions intérieures reliées à l'hygiène de vie peuvent aussi être des facteurs nuisibles à l'**attention**. On parle ici de mauvaise alimentation, de sommeil insuffisant, de consommation de drogue ou d'alcool...

Le problème d'**attention** de Claudette est relié à ses émotions. Elle a de la difficulté à se concentrer sur l'**apprentissage** à faire. Elle se laisse distraire par la peur de l'échec.

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Un exemple de problème à l'unité 2: une mauvaise perception**

Une mauvaise perception (texte I)

Jean doit apprendre un nouveau mot.

Il porte son **attention** sur ce nouveau mot.

Il se concentre sur ce nouveau mot.

L'unité 1 de son **cerveau** fonctionne bien.

Jean doit maintenant enregistrer ce nouveau mot dans son **cerveau**.

Jean a de la difficulté à s'orienter dans l'espace.

Il confond la droite et la gauche.

Il renverse ses lettres.

Jean confond le «b» et le «d».

Il confond aussi le «p» et le «q».

Jean a un trouble de perception visuelle.

Il enregistre mal le nouveau mot.

Jean a un problème d'**apprentissage**.

Ce problème se situe à l'unité 2 de son **cerveau**.

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Un exemple de problème à l'unité 2: une mauvaise perception**

Une mauvaise perception (texte II)

Jean doit apprendre un nouveau mot. Il porte son **attention** sur ce nouveau mot. Il se concentre sur ce nouveau mot. L'unité 1 de son **cerveau** fonctionne bien. Jean doit maintenant enregistrer ce nouveau mot dans son **cerveau**. Jean a de la difficulté à s'orienter dans l'espace. Il confond la droite et la gauche. Il renverse ses lettres. Jean confond le «b» et le «d». Il confond aussi le «p» et le «q». Jean a un trouble de perception visuelle. Il enregistre mal le nouveau mot. Jean a un problème d'**apprentissage**. Ce problème se situe à l'unité 2 de son **cerveau**.

Lorsqu'il y a un **apprentissage** à faire, les **sens** envoient une information au **cerveau**. Le **cerveau** doit traiter cette information. Il doit analyser et interpréter cette nouvelle information pour l'enregistrer. C'est ce qu'on appelle la perception.

Parfois, comme dans le cas de Jean, on peut avoir des troubles de perception visuelle. Les yeux voient bien le mot, mais le **cerveau** l'enregistre mal.

On peut aussi avoir des troubles de perception auditive. On peut bien entendre mais avoir des difficultés à percevoir correctement certains sons. On peut confondre des mots comme «bleu» et «pleut», par exemple.

Les problèmes d'**apprentissage** à l'unité 2 du **cerveau** peuvent parfois être reliés à des troubles de perception visuelle ou auditive.

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Un exemple de problème à l'unité 2: des séquences mêlées**

Des séquences mêlées (texte I)

Martine sait lire.

Elle a lu une histoire.

Elle doit raconter cette histoire.

Martine doit raconter l'histoire dans l'ordre.

Elle a de la difficulté à le faire.

Elle commence par le milieu.

Martine a aussi de la difficulté à copier des chiffres.

Elle copie 320 à la place de 230.

Martine mêle l'ordre des chiffres.

Elle a de la difficulté avec les séquences.

Martine a un problème d'**apprentissage**.

Elle a de la difficulté à classer l'information.

Ce problème se situe à l'unité 2 de son **cerveau**.

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Un exemple de problème à l'unité 2: des séquences mêlées**

Des séquences mêlées (texte II)

Martine sait lire. Elle a lu une histoire. Elle doit raconter cette histoire. Martine doit raconter l'histoire dans l'ordre. Elle a de la difficulté à le faire. Elle commence par le milieu. Martine a aussi de la difficulté à copier des chiffres. Elle copie 320 à la place de 230. Martine mêle l'ordre des chiffres. Elle a de la difficulté avec les séquences. Martine a un problème d'**apprentissage**. Elle a de la difficulté à classer l'information. Ce problème se situe à l'unité 2 de son **cerveau**.

Martine n'a pas de problème de perception. Elle enregistre bien l'information envoyée par ses **sens**. Elle ne confond pas ses lettres ni ses chiffres à la lecture. Cependant, elle a de la difficulté à organiser l'information selon une séquence logique. Martine a de la difficulté à traiter l'information.

Le traitement de l'information se fait à l'unité 2 du **cerveau**. Ce traitement se fait selon deux processus : le **processus séquentiel** et le **processus simultané**.

Martine éprouve de la difficulté avec le **processus séquentiel**. Ce processus fait appel à la mémoire. La mémoire séquentielle consiste à rappeler l'information dans le bon ordre. Par exemple, lorsqu'elle a plusieurs consignes à exécuter, Martine ne retient que la dernière. Par

contre, Martine n'a pas de problèmes avec le **processus simultané**. Le **processus simultané** repose sur le raisonnement. Martine a bien compris le **sens** de l'histoire même si elle n'est pas capable de la raconter dans l'ordre.

Martine a un problème avec tout ce qui comporte des séquences. L'ordre alphabétique lui cause toujours des difficultés. Martine a un problème d'**apprentissage**. Ce problème se situe à l'unité 2 de son **cerveau**.

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Un exemple de problème à l'unité 2: un manque de raisonnement**

Un manque de raisonnement (texte I)

Roger doit lire une consigne.

Il doit exécuter cette consigne.

Roger a de la difficulté à exécuter la consigne.

Roger peut lire tous les mots.

Il ne comprend pas le **sens** de la consigne.

C'est la même chose avec un problème de mathématique.

Roger a de la difficulté à résoudre le problème.

Il peut faire toutes les opérations.

Roger peut additionner et soustraire.

Il peut multiplier et diviser.

Il ne comprend pas le **sens** du problème.

Roger a un problème d'**apprentissage**.

Ce problème se situe à l'unité 2 de son **cerveau**.

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Un exemple de problème à l'unité 2: un manque de raisonnement**

Un manque de raisonnement (texte II)

Roger doit lire une consigne. Il doit exécuter cette consigne. Roger a de la difficulté à exécuter la consigne. Roger peut lire tous les mots. Il ne comprend pas le **sens** de la consigne. C'est la même chose avec un problème de mathématique. Roger a de la difficulté à résoudre le problème. Il peut faire toutes les opérations. Roger peut additionner et soustraire. Il peut multiplier et diviser. Il ne comprend pas le **sens** du problème. Roger a un problème d'**apprentissage**. Ce problème se situe à l'unité 2 de son **cerveau**.

Le traitement de l'information se fait à l'unité 2 du **cerveau**. Ce traitement se fait selon deux processus : le **processus séquentiel** et le **processus simultané**.

Le **processus simultané** repose sur le raisonnement. Roger a un problème de raisonnement. Il n'est pas capable de se faire une idée d'ensemble. Roger a de la difficulté à comprendre ce qu'il lit. Roger a aussi un vocabulaire limité. Plusieurs mots dans le texte ne signifient rien pour lui. Il a de la difficulté à se faire une image mentale de ce qu'il lit. Il n'arrive pas à faire le lien dans une suite d'idées.

Roger est motivé et attentif. Il se concentre sur sa tâche. Donc, l'unité 1 de son **cerveau** fonctionne bien. Son problème d'**apprentissage** se situe à l'unité 2. Le **processus simultané** qui doit traiter l'information fonctionne mal.

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Un exemple de problème à l'unité 3: un manque de transfert**

Un manque de transfert (texte I)

Johanne sait lire.

Elle a lu des textes sur l'alimentation.

Elle a compris ces textes.

Elle a appris des choses nouvelles.

Johanne doit utiliser ses nouvelles connaissances.

Elle doit composer un menu équilibré.

Johanne doit combiner plusieurs connaissances.

Elle a de la difficulté à le faire.

Elle a de la difficulté à utiliser ses connaissances.

Elle a de la difficulté à transférer ses connaissances.

Johanne a un problème d'**apprentissage**.

Ce problème se situe à l'unité 3 de son **cerveau**.

CHAPITRE PREMIER	**Le fonctionnement du cerveau**
TITRE	**Un exemple de problème à l'unité 3: un manque de transfert**

Un manque de transfert (texte II)

Johanne sait lire. Elle a lu des textes sur l'alimentation. Elle a compris ces textes. Elle a appris des choses nouvelles. Johanne doit utiliser ses nouvelles connaissances. Elle doit composer un menu équilibré. Johanne doit combiner plusieurs connaissances. Elle a de la difficulté à le faire. Elle a de la difficulté à utiliser ses connaissances. Elle a de la difficulté à transférer ses connaissances. Johanne a un problème d'**apprentissage**. Ce problème se situe à l'unité 3 de son **cerveau**.

Pour apprendre, il faut d'abord que l'unité 1 du **cerveau** fonctionne bien. Il faut être attentif. Il faut être présent à l'**apprentissage**. L'**attention** est souvent reliée à la **motivation**. Johanne était très motivée par le thème de l'alimentation. Elle a deux jeunes enfants. Elle souhaite leur donner la meilleure alimentation possible. Elle a donc été très attentive tout au long du thème de l'alimentation.

Pour apprendre, il faut aussi que l'unité 2 du **cerveau** fonctionne bien. Il faut être capable de traiter la nouvelle information : l'enregistrer correctement, la classer, l'organiser, la comprendre. Johanne n'a pas de problèmes de perception visuelle ni auditive. Avec l'aide de sa formatrice, elle est arrivée à bien lire et à bien comprendre les différents textes sur l'alimentation.

Pour que l'**apprentissage** soit complet, il faut que l'unité 3 du **cerveau** fonctionne bien. L'unité 3 permet de transférer les connaissances apprises, de les utiliser. Johanne a de la difficulté à tenir compte de plusieurs types d'information à la fois. Johanne a un problème d'**apprentissage**. Son problème se situe à l'unité 3 de son **cerveau**.

CHAPITRE II

Présentation du chapitre II

PRÉSENTATION DU CHAPITRE II

Les différents textes de ce chapitre abordent la thématique en traitant des aspects suivants :

- la nature des problèmes d'apprentissage;
- leurs principales causes;
- leurs effets possibles;
- des moyens de les résoudre.

Ces textes ne peuvent pas faire le tour de cette problématique réelle et complexe; ils ne font qu'aborder la question dans un langage accessible.

Banque de textes variés sur les problèmes d'apprentissage

CHAPITRE II

TITRE **Les problèmes d'apprentissage**

Les problèmes d'apprentissage (texte I)

Il y a toutes sortes de problèmes d'**apprentissage**.

Les problèmes d'**apprentissage** sont temporaires ou permanents.

Ils touchent les enfants et les adultes.

Les problèmes d'**apprentissage** ont des causes variées.

Il y a des causes extérieures à la personne.

Il y a aussi des causes reliées à la personne.

CHAPITRE II

TITRE **Les problèmes d'apprentissage**

Les problèmes d'apprentissage (texte II)

Il y a toutes sortes de problèmes d'**apprentissage**. Les problèmes d'**apprentissage** sont temporaires ou permanents. Ils touchent les enfants et les adultes. Les problèmes d'**apprentissage** ont des causes variées. Il y a des causes extérieures à la personne. Il y a aussi des causes reliées à la personne.

Certains problèmes d'**apprentissage** sont temporaires. Ils disparaissent à la suite des interventions éducatives et correctives. D'autres problèmes sont permanents et la personne devra apprendre à fonctionner malgré eux. Elle développera des moyens pour contourner ses problèmes et pour faire face aux situations difficiles.

Dans certains cas, les problèmes d'**apprentissage** sont reliés à des facteurs sociaux, culturels, affectifs ou autres. Par exemple, une personne peut vivre une situation familiale très difficile. Elle est préoccupée et perturbée par cette situation. Elle a alors de la difficulté à faire des **apprentissages**. Dans d'autres cas, les problèmes d'**apprentissage** sont directement reliés à la personne. Par exemple, une personne a vécu un événement qui a causé des dommages au **cerveau**. Elle a eu un accident cérébro-vasculaire ou, encore, elle a subi un **traumatisme**

crânien. Les problèmes d'**apprentissage** peuvent aussi être de naissance. Dans tous ces cas, le **cerveau** est différent et il fonctionne différemment. La personne apprendra donc de façon différente.

Connaître ses forces et ses faiblesses, c'est déjà une étape vers la résolution des problèmes d'**apprentissage**.

CHAPITRE II

TITRE **Situations diverses**

Situations diverses

Marcel a une mauvaise santé.

Marcel prend beaucoup de médicaments.

Valérie est toujours fatiguée.

Elle élève seule ses enfants.

C'est difficile pour Valérie.

Marie parle peu.

Elle est toujours seule.

Marie est très timide.

Thomas a changé.

Il a eu un accident de la route.

Thomas a été dans le coma.

Yvon manque d'argent.

Il est préoccupé.

Il y a un an, Yvon a perdu son emploi.

Jonathan ne reste pas en place.

Il bouge tout le temps.

Jonathan est nerveux.

Ces adultes vivent des situations différentes.

Ces adultes ont des préoccupations différentes.

Ces adultes ont une chose en commun.

Ils ont des problèmes à apprendre à lire et à écrire.

Ils ont des problèmes d'**apprentissage**.

CHAPITRE II

TITRE **Des préalables à la lecture et à l'écriture**

Des préalables à la lecture et à l'écriture

Manon ne voit pas les différences entre certains mots.

Pour elle, «saison» et «maison» sont deux mots pareils.

Manon voit mal les mots.

Elle ne fait pas de discrimination visuelle.

Mario n'entend pas les différences entre certains sons.

Pour lui, les mots «vain» et «pain» sonnent pareil.

Mario entend mal les mots.

Il ne fait pas de discrimination auditive.

Julie mélange l'ordre des lettres et l'orientation.

Elle ne sait pas où sont la droite et la gauche.

Julie a un problème de latéralité.

Albert confond les lettres et il les inverse quand il lit.

Il confond dessus et dessous.

Albert s'oriente mal dans l'espace.

Pierre ne comprend pas l'ordre des événements.

Il confond avant, pendant et après.

Pierre se situe mal dans le temps.

Monique prononce mal les mots.

Elle a de la difficulté à se faire comprendre.

Monique a un problème de langage.

Tous ces adultes ont de la difficulté à lire.

Tous ces adultes ont de la difficulté à écrire.

Pour apprendre à lire et à écrire, des **préalables** sont requis.

Manon, Mario, Julie, Albert, Pierre et Monique n'ont pas les **préalables** requis à l'**apprentissage** de la lecture et de l'écriture.

L'absence de ces **préalables** peut causer des retards et des difficultés.

CHAPITRE II

TITRE **Julien et ses difficultés**

Julien et ses difficultés (texte I)

Lucie et son mari travaillent.

Ils sont très occupés.

Il y a les enfants, le travail et la maison.

Il faut faire l'épicerie et les repas.

Il faut organiser le budget.

Lucie et son mari ont beaucoup de responsabilités.

Ils ont à prendre beaucoup de décisions.

Ils ont appris à s'organiser.

Julien, leur voisin, a plus de difficultés.

Enfant, Julien avait des problèmes d'**apprentissage**.

Aujourd'hui, Julien a encore certains problèmes.

Ces problèmes d'**apprentissage** lui rendent la vie difficile.

Il a de la difficulté à faire son épicerie, son budget, à se trouver un emploi...

CHAPITRE II

TITRE **Julien et ses difficultés**

Julien et ses difficultés (texte II)

Lucie et son mari travaillent. Ils sont très occupés. Il y a les enfants, le travail et la maison. Il faut faire l'épicerie et les repas. Il faut organiser le budget. Lucie et son mari ont beaucoup de responsabilités. Ils ont à prendre beaucoup de décisions. Ils ont appris à s'organiser. Julien, leur voisin, a plus de difficultés. Enfant, Julien avait des problèmes d'**apprentissage**. Aujourd'hui, Julien a encore certains problèmes. Ces problèmes d'**apprentissage** lui rendent la vie difficile. Il a de la difficulté à faire son épicerie, son budget, à se trouver un emploi...

Les problèmes d'**apprentissage** ne disparaissent pas d'eux-mêmes à l'âge adulte. Ils persistent si aucune intervention éducative n'a réussi. Durant l'enfance, les problèmes d'**apprentissage** se manifestent surtout à l'école. À l'âge adulte, ils peuvent se manifester dans tous les secteurs de la vie. La vie de l'adulte est différente de celle de l'enfant. Pour bien fonctionner dans son quotidien, l'adulte a besoin de développer de multiples compétences.

Julien est un adulte qui a des problèmes d'**apprentissage**. Il a de la difficulté à développer des compétences qui lui permettent de bien fonctionner dans son quotidien. Julien peut régler certaines difficultés ou développer des moyens pour les contourner. Il aura à travailler sur les problèmes déterminés autant dans sa vie professionnelle, personnelle, familiale que sociale.

CHAPITRE II

TITRE **Un drôle de problème**

Un drôle de problème (texte I)

Monique est habile.

Elle fait beaucoup de choses.

Elle fait toute sa couture.

Elle joue du piano.

Monique est débrouillarde.

Elle répare facilement tout ce qui casse à la maison.

Elle a aussi beaucoup d'imagination.

Monique a appris à faire beaucoup de choses.

Mais Monique a de la difficulté pour une chose.

Elle a de la difficulté à apprendre à lire.

Monique trouve cela bizarre.

Elle sait faire tant de choses!

Pourquoi pas lire?

Monique a des problèmes d'**apprentissage**.

CHAPITRE II

TITRE **Un drôle de problème**

Un drôle de problème (texte II)

Monique est habile. Elle fait beaucoup de choses. Elle fait toute sa couture. Elle joue du piano. Monique est débrouillarde. Elle répare facilement tout ce qui casse à la maison. Elle a aussi beaucoup d'imagination. Monique a appris à faire beaucoup de choses. Mais Monique a de la difficulté pour une chose. Elle a de la difficulté à apprendre à lire. Monique trouve cela bizarre. Elle sait faire tant de choses! Pourquoi pas lire? Monique a des problèmes d'**apprentissage**.

Il y a six mois, Monique a décidé d'apprendre à lire. Elle a décidé de suivre des cours. Elle a décidé de régler son problème de lecture. Au début, c'était difficile pour Monique. C'était difficile de suivre comme les autres. Monique était découragée. Elle se sentait à part. Encore une fois, Monique avait des problèmes à l'école. Enfant, Monique avait des problèmes pour apprendre à lire. Adulte, elle a encore les mêmes problèmes.

Monique a décidé de parler à sa formatrice. Elle a décidé de trouver une solution à son problème. Ensemble, elles ont cherché. Avec de l'aide, avec du temps et avec du travail, Monique a réussi à lire. Maintenant, elle sait qu'elle est capable d'apprendre à lire. Ce n'est pas facile, mais c'est possible. Monique apprend plus lentement et d'une manière différente. Elle doit se trouver des trucs pour les choses plus difficiles. Monique utilise son imagination pour se débrouiller. Aujourd'hui, Monique apprend mieux.

CHAPITRE II

TITRE **La confiance, un atout important**

La confiance, un atout important (texte I)

Alain va à l'éducation des adultes.

Il apprend à lire et à écrire.

Alain veut amener son ami André.

André a de mauvais souvenirs de l'école.

Il se croit incapable d'apprendre.

André était «le pas bon» de la classe.

Il était «le pas capable».

C'était la panique à chaque question.

André se souvient.

Il a fait rire de lui.

André ne veut pas revivre cela.

Il manque de confiance en lui.

Mais Alain encourage André.

André se décide.

Il ira à l'éducation des adultes.

CHAPITRE II

TITRE **La confiance, un atout important**

La confiance, un atout important (texte II)

Alain va à l'éducation des adultes. Il apprend à lire et à écrire. Alain veut amener son ami André. André a des mauvais souvenirs de l'école. Il se croit incapable d'apprendre. André était «le pas bon» de la classe. Il était «le pas capable». C'était la panique à chaque question. André se souvient. Il a fait rire de lui. André ne veut pas revivre cela. Il manque de confiance en lui. Mais Alain encourage André. André se décide. Il ira à l'éducation des adultes.

Comme André, beaucoup d'adultes se croient incapables d'apprendre. Ils se croient «pas bons». Ils n'osent pas poser de questions. Ils restent derrière les autres, isolés. Pourquoi faire des efforts quand on se croit incapables? Ces adultes n'ont rien pour se motiver. Ils croient que les études, c'est pour les autres. De tels adultes n'ont pas une bonne image d'eux. Ils n'ont pas confiance en eux. Ils se voient «perdants».

À l'éducation des adultes, André est encouragé. Ses amis et la formatrice le croient capable de réussir. André commence aussi à le croire. Hier, il a écrit un message à son ami Alain. André a repris confiance en lui. Maintenant, André se voit «gagnant». À l'éducation des adultes, André a appris une chose. Toutes les personnes n'apprennent pas de la même manière. Lui, par exemple, a besoin d'un peu plus de temps. André a fait une grande découverte. «Quand on m'explique, je comprends.» Alors, il écoute plus attentivement. Maintenant, il est fier de lui. Il sait qu'il peut réussir. André est bien décidé à travailler fort.

CHAPITRE II

TITRE **Une découverte**

Une découverte (texte I)

Enfant, Jean-Paul est allé à l'école.

Il avait de la difficulté à apprendre.

Il avait de la difficulté à retenir l'information.

Jean-Paul s'est découragé.

Il a abandonné.

Aujourd'hui, Jean-Paul est à l'éducation des adultes.

Il fait un deuxième essai.

Jean-Paul veut une promotion à son travail.

Il a besoin d'améliorer son français.

Jean-Paul est motivé.

Avec sa formatrice, il a trouvé des moyens pour réussir.

Il a trouvé sa façon d'apprendre.

CHAPITRE II

TITRE **Une découverte**

Une découverte (texte II)

Enfant, Jean-Paul est allé à l'école. Il avait de la difficulté à apprendre. Il avait de la difficulté à retenir l'information. Jean-Paul s'est découragé. Il a abandonné. Aujourd'hui, Jean-Paul est à l'éducation des adultes. Il fait un deuxième essai. Jean-Paul veut une promotion à son travail. Il a besoin d'améliorer son français. Jean-Paul est motivé. Avec sa formatrice, il a trouvé des moyens pour réussir. Il a trouvé sa façon d'apprendre.

Parce qu'il est «libre» de choisir, qu'il a un but, qu'il a choisi d'apprendre, Jean-Paul voit une différence. Il a découvert qu'un bon professeur et de beaux discours ne suffisent pas. Jean-Paul a compris qu'il était le maître de son **apprentissage**. S'il ne décide pas d'apprendre, la formatrice ne pourra rien faire. Le matériel de base est l'intelligence, mais le processus, c'est comme une chaîne de production : «liberté» ➡ intérêt ➡ but ➡ choix ➡ **motivation** ➡ mise en action du mécanisme du **cerveau**.

Jean-Paul a découvert sa façon d'apprendre. Il trouve que son **cerveau** fonctionne comme un appareil photo. Pour prendre une photo, il faut choisir ce que l'on veut photographier. Il faut bien centrer tous les éléments. Il faut avoir l'éclairage nécessaire et poser un geste pour prendre la photo. Si les différentes étapes ne sont pas respectées, la photo est ratée.

Pour apprendre, Jean-Paul a besoin de mettre des images et des mots dans sa tête. Ensuite, il doit s'arrêter, réfléchir et faire des liens entre

les images et les mots. De cette façon, il arrivera à retenir l'information dans sa tête. Il fera des **apprentissages**.

Parce qu'il a décidé de réussir, Jean-Paul est prêt à faire des efforts. Parce qu'il a découvert sa façon d'apprendre, Jean-Paul comprend mieux.

CHAPITRE II

TITRE **L'absence de motivation chez Paul**

L'absence de motivation chez Paul (texte I)

Paul a vingt ans.

Il suit des cours en alphabétisation.

Paul n'apprend pas.

Il a des difficultés d'**apprentissage**.

Paul n'est pas motivé.

Il manque d'intérêt.

Il n'a pas confiance en lui.

Les attitudes de Paul nuisent à son **apprentissage**.

Mais Paul peut être aidé.

Il pourra développer des attitudes plus positives.

CHAPITRE II

TITRE **L'absence de motivation chez Paul**

L'absence de motivation chez Paul (texte II)

Paul a vingt ans. Il suit des cours en alphabétisation. Paul n'apprend pas. Il a des difficultés d'**apprentissage**. Paul n'est pas motivé. Il manque d'intérêt. Il n'a pas confiance en lui. Les attitudes de Paul nuisent à son **apprentissage**. Mais Paul peut être aidé. Il pourra développer des attitudes plus positives.

Paul a connu beaucoup d'échecs répétés. Il a perdu toute sa **motivation**. Mais on peut l'aider à la retrouver. Pour y arriver, on peut développer sa curiosité. La stimulation est un excellent moyen d'accroître la curiosité. Elle permet de découvrir et de développer des intérêts divers.

Paul n'a pas confiance en lui. Il a besoin de se sentir soutenu et rassuré. Paul doit être respecté dans ce qu'il est. Mais il doit apprendre à croire en lui. Il a sûrement déjà réalisé beaucoup de choses. On peut l'amener à reconnaître ses réussites. C'est un des moyens de l'aider à développer une attitude plus positive.

Bien d'autres moyens peuvent être utilisés pour aider Paul à résoudre ses difficultés d'**apprentissage**. L'important, c'est de trouver avec lui les différentes solutions.

CHAPITRE II

TITRE **On peut mémoriser...**

On peut mémoriser... (texte I)

On peut mémoriser toutes sortes de choses.

On peut mémoriser la forme des choses.

On peut mémoriser des odeurs et des saveurs.

On peut mémoriser des sons et des sensations.

On peut mémoriser des gestes.

On peut mémoriser des expériences.

On peut mémoriser toutes sortes d'information.

Tout le monde peut mémoriser des choses.

Mais on peut avoir des problèmes de mémoire.

Plusieurs facteurs ont une influence sur la mémoire.

CHAPITRE II

TITRE **On peut mémoriser...**

On peut mémoriser... (texte II)

On peut mémoriser toutes sortes de choses. On peut mémoriser la forme des choses. On peut mémoriser des odeurs et des saveurs. On peut mémoriser des sons et des sensations. On peut mémoriser des gestes. On peut mémoriser des expériences. On peut mémoriser toutes sortes d'information. Tout le monde peut mémoriser des choses. Mais on peut avoir des problèmes de mémoire. Plusieurs facteurs ont une influence sur la mémoire.

L'**attention** est un facteur de premier ordre dans la mémorisation. Il faut être attentif pour fixer une information dans la mémoire. La mémoire est aussi très reliée à la **motivation**. On retient beaucoup plus facilement ce que l'on aime. La mémoire est aussi reliée à la compréhension. On retient beaucoup mieux ce que l'on a compris. La mémoire est également reliée à notre façon de percevoir et d'enregistrer l'information dans notre **cerveau**. Si l'information est mal enregistrée à cause d'une mauvaise perception visuelle ou auditive, elle sera plus difficile à mémoriser. Si l'information est mal classée, mal organisée, il sera plus difficile de la retrouver par la suite.

Plusieurs autres facteurs peuvent influencer le fonctionnement de la mémoire. Par exemple, des émotions trop fortes peuvent affecter la mémoire. Il est aussi prouvé que l'usage de drogues, d'alcool ou de certains médicaments peut causer des problèmes de mémoire.

Tous les êtres humains ont la capacité de mémoriser des choses. Mais tout le monde n'a pas autant de facilité à le faire.

CHAPITRE II

TITRE **Mieux utiliser sa mémoire**

Mieux utiliser sa mémoire (texte I)

Jean-Louis veut apprendre.

C'est difficile pour lui.

Il ne comprend pas pourquoi.

Jean-Louis veut retenir tous les détails.

Il remplit sa mémoire de trop de choses.

Jean-Louis devra apprendre à choisir.

Il devra aussi organiser l'information.

L'information devra avoir du **sens**.

Jean-Louis a de la mémoire.

Il devra apprendre à mieux utiliser sa mémoire.

Il devra changer sa façon de mémoriser.

Il aura plus de facilité à apprendre.

CHAPITRE II

TITRE **La mémoire de Jeanne**

La mémoire de Jeanne (texte I)

Jeanne va à un centre d'alphabétisation.

Elle étudie à ce centre depuis un mois.

Jeanne a hâte de pouvoir lire et écrire.

Mais tout ne tourne pas rond pour elle.

Jeanne n'arrive pas à retenir les mots.

Jeanne n'arrive pas à retenir l'information.

Elle se sent gênée par les limites de sa mémoire.

A cinq ans, Jeanne a subi une blessure à la tête.

Elle a subi un **traumatisme crânien**.

Depuis, Jeanne a des problèmes avec sa mémoire.

Jeanne a un trouble spécifique d'**apprentissage**.

CHAPITRE II

TITRE **La mémoire de Jeanne**

La mémoire de Jeanne (texte II)

Jeanne va à un centre d'alphabétisation. Elle étudie à ce centre depuis un mois. Jeanne a hâte de pouvoir lire et écrire. Mais tout ne tourne pas rond pour elle. Jeanne n'arrive pas à retenir les mots. Jeanne n'arrive pas à retenir l'information. Elle se sent gênée par les limites de sa mémoire. À cinq ans, Jeanne a subi une blessure à la tête. Elle a subi un **traumatisme crânien**. Depuis, Jeanne a des problèmes avec sa mémoire. Jeanne a un trouble spécifique d'**apprentissage**.

La mémoire fait partie d'un système complexe. Ce système est chargé de l'acquisition, de la sélection, de l'organisation, de la rétention et du rappel des connaissances. Si ce système est déficient, la mémoire est affaiblie.

Le **traumatisme crânien** de Jeanne a entraîné des troubles spécifiques d'**apprentissage**. Jeanne ne peut emmagasiner autant d'information que la personne qui n'a subi aucun dommage cérébral. Pour Jeanne, les habiletés qui concernent l'acte d'apprendre sont perturbées.

Le rythme d'**apprentissage** de Jeanne est lent. Il faudra respecter ses limites. Par une aide éducative appropriée, Jeanne pourra peut-être améliorer ses performances. Pour elle, l'**apprentissage** de la lecture et de l'écriture demeureront un grand défi à relever.

CHAPITRE II

TITRE **Alain veut savoir**

Alain veut savoir (texte I)

Alain connaît des chansons à la mode.

Alain peut raconter beaucoup d'histoires.

Il a de la mémoire pour les chansons.

Il a de la mémoire pour les histoires.

Alain n'a pas de mémoire pour les leçons.

Il a de la difficulté à étudier.

Il veut savoir pourquoi.

Alain veut savoir comment il apprend une chanson.

Alain veut savoir comment il retient une histoire.

Alain découvrira ainsi comment retenir une leçon.

CHAPITRE II

TITRE **Alain veut savoir**

Alain veut savoir (texte II)

Alain connaît des chansons à la mode. Alain peut raconter beaucoup d'histoires. Il a de la mémoire pour les chansons. Il a de la mémoire pour les histoires. Alain n'a pas de mémoire pour les leçons. Il a de la difficulté à étudier. Il veut savoir pourquoi. Alain veut savoir comment il apprend une chanson. Alain veut savoir comment il retient une histoire. Alain découvrira ainsi comment retenir une leçon.

Alain voulait comprendre. Il a questionné plusieurs personnes. Une formatrice lui a suggéré de réfléchir à ce qui se passait quand il voulait apprendre une chanson. Alain a compris que les chansons, il les choisissait. Il avait aussi l'intention de les apprendre. Il voulait les retenir. En écoutant la chanson, il fermait les yeux et il répétait en même temps que la chanson les paroles dans sa tête. La formatrice lui a fait remarquer qu'il suivait une sorte de recette. C'est peut-être cela le mode d'emploi de son **cerveau**. Alain devrait essayer d'utiliser la même recette pour les leçons.

Alain a découvert comment il mémorise. Maintenant qu'il le sait, il pourra utiliser les bons moyens. Alain est un auditif. Il a besoin de répéter l'information dans sa tête pour pouvoir la retenir.

Il n'y a pas d'**apprentissage** significatif possible sans intention. Il faut vouloir retenir il faut un but. Alain est rassuré. Il ne manque pas d'intelligence. C'est le mode d'emploi qui lui manquait.

CHAPITRE II

TITRE **Une recette de base**

Une recette de base (texte I)

Irène a de la difficulté à étudier.

Le soir, elle étudie.

Le matin, elle a tout oublié.

Irène doit toujours recommencer.

Il y a du désordre dans sa tête.

Irène finit souvent la dernière.

Elle manque d'énergie pour étudier.

Irène se décourage.

Son amie Louise est pleine d'énergie.

Louise a une bonne recette.

Elle se couche tôt.

Elle fait de l'exercice.

Elle a une bonne alimentation.

Pour Louise, c'est la recette de base pour apprendre.

Louise parlera à Irène de sa recette.

CHAPITRE II

TITRE **Une recette de base**

Une recette de base (texte II)

Irène a de la difficulté à étudier. Le soir, elle étudie. Le matin, elle a tout oublié. Irène doit toujours recommencer. Il y a du désordre dans sa tête. Irène finit souvent la dernière. Elle manque d'énergie pour étudier. Irène se décourage. Son amie Louise est pleine d'énergie. Louise a une bonne recette. Elle se couche tôt. Elle fait de l'exercice. Elle a une bonne alimentation. Pour Louise, c'est la recette de base pour apprendre. Louise parlera à Irène de sa recette.

Un soir, dans l'autobus, Irène est découragée. Elle parle de ses difficultés à son amie Louise. Rien ne va plus. Elle n'a rien compris au dernier cours. Pourtant, Irène est intelligente. Elle a une bonne formatrice. Elle aime apprendre. Pourquoi a-t-elle des problèmes d'**apprentissage**?

Louise sait qu'Irène vit seule et qu'elle s'ennuie. Le soir, elle écoute la télévision jusqu'au dernier film. Le matin, elle se lève à la dernière minute. Elle ne prend pas le temps de déjeuner. Elle sait aussi qu'Irène trouve difficile de cuisiner pour elle seule.

Louise décide de parler à Irène de sa recette de base pour apprendre. C'est une recette simple et peu coûteuse. Il s'agit simplement d'avoir de bonnes habitudes de vie; des habitudes qui augmentent la capacité de **concentration**; des habitudes qui donnent l'énergie nécessaire pour travailler et pour étudier.

Premièrement : faire de l'exercice. La marche, par exemple, ne coûte rien et elle permet d'améliorer la santé du corps et de l'esprit.

Deuxièmement : dormir huit heures par nuit. Le manque de sommeil occasionne de la fatigue, de l'irritabilité et un manque d'**attention**. On le sait pour les enfants. C'est pareil pour les adultes.

Troisièmement : manger pour se sentir bien. Les repas doivent être légers et bien équilibrés. Le corps, c'est comme une auto. Il faut lui donner un bon carburant pour qu'il fonctionne bien. Certains éléments nutritifs sont nécessaires pour le bon fonctionnement du **cerveau**.

Irène trouve difficile de changer ses habitudes. Quand on vit seule, cela prend encore plus de volonté. Louise lui suggère de commencer lentement. Elle promet de l'encourager. Elle lui donnera des petits trucs pour réussir.

Irène comprend bien l'idée de faire de l'exercice et de bien dormir. Elle trouve plus compliqué de distinguer les aliments producteurs d'énergie et ceux qui ne contiennent que des calories vides. Louise a une idée. Si elle demandait à la formatrice de prendre le thème de l'alimentation à la prochaine étape... «Et si nous écrivions un livre de recettes», ajoute Irène.

LEXIQUE

Je veux comprendre les mots

JE VEUX COMPRENDRE LES MOTS

Apprentissage : acquérir de nouvelles connaissances en suivant des cours ou en participant à une formation ou à des activités.

Exemple

Je prends des cours pour faire l'**apprentissage** de la lecture et de l'écriture. Parfois, l'**apprentissage** est facile. Parfois, l'**apprentissage** est difficile.

Attention : «radar me permettant »de choisir autour de moi une seule chose à la fois.

Exemple

Si ma meilleure amie me parle, je l'écoute et je la regarde. Je n'écoute pas les autres et je ne regarde pas partout. Je lui donne toute mon **attention**.

Si je suis en classe et que je veux bien comprendre, j'écoute et je regarde la formatrice. Je n'écoute pas tous les bruits et je ne regarde pas partout. Je lui donne toute mon **attention**.

Cerveau : partie intérieure de la tête de l'être humain.

Exemple

Mon **cerveau** est comme un ordinateur. Il reçoit des messages de mon corps. Ensuite, il retourne une réponse à mon corps. Cette réponse est comme un ordre à accomplir.

Coma : c'est comme un sommeil profond à la suite d'un accident à la tête.

Exemple

Louis a eu un grave accident d'automobile. Il s'est frappé la tête, car il n'avait pas attaché sa ceinture de sécurité. Il est à l'hôpital. Il est dans le **coma** : il dort tout le temps et il ne parle pas.

Concentration : effort volontaire pour m'occuper d'une seule chose à la fois, sans me fatiguer, durant tout le temps nécessaire.

Exemple

Mon ami Pierre a un problème. Il veut me parler. Il a besoin d'aide. J'accepte d'aider Pierre. Je décide d'écouter toute son histoire. Je serai capable d'écouter jusqu'à la fin parce que j'ai une bonne **concentration**.

Exemple

Hélène ne comprend pas la différence entre l'attention et la **concentration**. Martine essaie de lui expliquer les définitions dans ses mots, en utilisant l'exemple qui suit.

Si tu veux regarder ton émission à la télévision, tu cherches le bon canal et, finalement, tu le trouves. C'est l'attention. Ensuite, tu regardes ton émission jusqu'à la fin. Tu vois et tu écoutes. Tu comprends ce qui se passe. C'est la **concentration**.

Penses-tu qu'Hélène a compris?

Et toi, peux-tu expliquer la différence dans tes propres mots? Donne un exemple, si tu veux.

Motivation : petit moteur se situant dans ma tête et me donnant le goût et l'élan de commencer une activité et, surtout, de la finir.

Exemple

Je veux apprendre à lire et à écrire. Je me le rappelle souvent et je me parle en secret dans ma tête. Je ne veux pas abandonner même si c'est difficile, car c'est moi qui décide. J'ai une bonne **motivation** pour suivre tous les cours. Je ne me décourage pas. Ma **motivation** est la plus forte.

Muscle : partie intérieure du corps de l'être humain, et appelée «tissu», permettant de faire des mouvements.

Exemple

J'ai lavé les planchers à genoux. Les **muscles** de mon dos me font mal.

Préalable : ce qu'il faut savoir ou connaître avant de faire quelque chose; base pour apprendre de nouvelles connaissances.

Exemple

Alain veut faire un gâteau. Il sort un livre de recettes. Il lit toute la recette avant de commencer. Il met tous les ingrédients sur le comptoir. Alain réussira sûrement son dessert, car il a bien suivi les **préalables** : il a lu toute la recette et il a sorti tous les ingrédients.

Exemple

Sylvie veut apprendre à lire. Elle a des problèmes, car il lui manque quelques **préalables**. Elle se mêle toujours entre la droite et la gauche. Elle ne sait pas la différence entre le mot «avant» et le mot «après». Pour réussir, Sylvie devra trouver des moyens pour acquérir ces préalables.

Processus séquentiel : manière d'apprendre ou façon de se servir de ses connaissances en suivant des étapes, en utilisant des séries. Le processus séquentiel fonctionne bien si la personne a une bonne mémoire.

Exemple

Alice et Robert partent en vacances. Ils décident d'y aller en auto. Tout à coup, ils ont une crevaison. Ils doivent changer le pneu crevé. Alice et Robert se souviennent de ce qu'ils doivent faire.

(suite processus séquentiel)

Robert ouvre le coffre de l'auto et sort le levier. Alice installe le levier sous l'auto et soulève l'auto dans les airs. Robert dévisse les boulons. Alice enlève le pneu crevé et le dépose dans le coffre. Elle sort le pneu de secours. Robert installe le pneu de secours et Alice visse les boulons. Robert redescend l'auto sur le sol et met le levier dans le coffre de l'auto. Maintenant, ils doivent trouver un garage pour la réparation finale.

Alice et Robert ont bien réussi leur travail. Ils ont travaillé en suivant des étapes et en se souvenant des détails: ils ont un bon **processus séquentiel**.

Exemple

Paul apprend à lire. Il a appris les lettres de l'alphabet. Il a même appris le son de chaque lettre de l'alphabet. Il s'en souvient très bien.

Maintenant, il est capable de lire des syllabes. Il a compris que plusieurs syllabes lues ensemble peuvent donner des mots. Il a découvert le secret des syllabes cachées dans les mots.

Les mots ressemblent à une chaîne. Chaque syllabe d'un mot est comme chaque chaînon d'une chaîne. NA est une syllabe. BA est une syllabe. NE est une autre syllabe. BA-NA-NE sont trois syllabes, mais c'est aussi le mot BANANE.

Paul est capable de lire plusieurs mots maintenant. Il a un bon **processus séquentiel**.

Processus simultané : manière d'apprendre ou façon de se servir de ses connaissances en ayant une vue d'ensemble. Le processus simultané fonctionne bien si la personne a un bon raisonnement.

Exemple

Louis a appris ses règles de grammaire. Il peut maintenant écrire une lettre en utilisant ses règles de grammaire. Il ne fait pas de fautes.

Lorsqu'il écrit, Louis ne veut pas faire de faute. Il se pose toujours des questions pour trouver la bonne règle de grammaire et il la trouve toujours.

Louis a un bon raisonnement pour les règles de grammaire. Il a un bon **processus simultané**.

Exemple

Huguette entre chez elle après ses cours. Ça sent le feu. Elle fait le tour de son appartement et elle inspecte partout. Elle ne trouve rien : ni feu ni fumée. Elle est inquiète.

Elle regarde par la fenêtre. Devant chez elle, il y a un petit centre commercial. Elle croit voir un peu de fumée dans le salon de coiffure. Dans sa tête, elle imagine le centre commercial qui brûle. Elle appelle aussitôt les pompiers. Les pompiers arrivent. Il y avait le feu dans le salon de coiffure.

Huguette a vite eu une vue d'ensemble de la situation en voyant la fumée. Elle a aussitôt appelé les pompiers. Huguette a fait preuve d'un bon raisonnement. Elle a un bon **processus simultané**.

Sens : antennes recevant des messages de notre environnement et les transmettant de notre corps à notre cerveau. Les cinq sens sont : la vue (les yeux), l'ouïe (les oreilles), l'odorat (le nez), le toucher (la peau) et le goût (la bouche).

Exemple

Mon corps comprend ce qui se passe autour de lui grâce aux cinq **sens**.

S'il y a un feu quelque part, mes yeux peuvent voir les flammes, mes oreilles peuvent entendre la sirène du camion de pompiers, mon nez peut sentir la fumée et ma peau peut sentir la chaleur.

Exemple

Lorsque je mange, ma bouche reconnaît le goût des aliments salés, sucrés et amers.

Transfert : capacité d'utiliser dans toutes les situations une chose apprise.

Exemple

Guy a appris à utiliser l'annuaire téléphonique dans son cours de lecture en alphabétisation. Ginette, la formatrice, lui a appris comment s'en servir.

L'autre jour, il était chez lui et sa voisine lui a demandé un service. Elle voulait le numéro de téléphone de la pharmacie du coin. Elle ne pouvait pas le chercher dans l'annuaire téléphonique parce qu'elle ne sait pas lire.

Guy lui a rendu service. Il a cherché le nom de la pharmacie dans l'annuaire. Il a trouvé le numéro de téléphone et l'a donné à sa voisine. Elle était très contente. Guy était très fier de lui. Il avait fait un bon **transfert**. Il avait utilisé chez lui ce qu'il avait appris en classe avec la formatrice Ginette.

Traumatisme crânien : blessure à la tête causée par un choc très violent.

Exemple

Jean-François a reçu un coup de raquette de tennis sur la tête. Il a perdu connaissance et il est maintenant dans le coma. Il a eu un **traumatisme crânien**.

Exemple

M. Dubé a changé une ampoule électrique dans son sous-sol. En descendant de l'escabeau, il est tombé et s'est frappé la tête sur le sol. Il n'a pas perdu connaissance, mais il a eu très mal à la tête durant quelques jours. Il dit avoir un peu perdu la mémoire depuis ce malheureux accident. M. Dubé a eu un **traumatisme crânien.**

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

GARANDERIE, Antoine de la. **Pour une pédagogie de l'intelligence**, Centurion, 1990.

GUILLEMETTE, Isnard. **La mémoire vivante,** Éditions du Méridien, 1988, 162 pages.

HEYNEMAND, Jacques. **Dyslexie et fonctions cognitives**, Troubles d'apprentissage - Renseignements S.V.P., AQETA, 1978, 8 pages.

KARASSIK, June W. **Alphabétisation et troubles d'apprentissage : manuel des alphabétiseurs**, Troubles d'apprentissage, Association canadienne (TAAC), 1989, 32 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. **Guide de formation sur mesure en alphabétisation, Recueil de textes**. Direction de la formation générale des adultes, Québec, 1989.

RÉGIE DE L'ASSURANCE AUTOMOBILE DU QUÉBEC. **Le traumatisme cranio-cérébral, pour mieux comprendre et aider**, 39 pages.

SCHÖNING, Frances. **Diagnostic et évaluation des troubles d'apprentissage**, Troubles d'apprentissage - Renseignements S.V.P., AQETA, 1978.

SMITH, Frank. **La compréhension et l'apprentissage**, Les Éditions HRW, 1979.

THÉRIAULT, Denise. **Le mal des mots**, Les Éditions de l'Homme, 1988.

Articles

JASMIN, Johanne. **Problème d'apprentissage chez les apprenants adultes : état de nos connaissances**, Alpha-Liaison, volume 11, numéro 1, novembre 1990, pages 20-23.

LACROIX, Luc. **Alphabétisation et style d'apprentissage**, Alpha-Liaison, volume 11, numéro 1, novembre 1990, pages 23-26.

Vidéo

Vidéocassettes en biologie et services de la santé, **série Le corps vivant,** Radio-Québec, 1985 :

- N° 11 - L'ordinateur cérébral : les nerfs
- N° 12 - L'ordinateur cérébral : la décision
- N° 13 - L'ordinateur cérébral : l'intelligence.